

0722662-1

На правах рукописи

Мазниченко Марина Александровна

**ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ЗАБЛУЖДЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ПРОБЛЕМА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ**

**13.00.01 – общая педагогика, история педагогики
и образования**

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Сочи – 2001

Работа выполнена на кафедре педагогики Сочинского
Государственного университета туризма и курортного дела

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор Тюнников Ю.С.

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор Малиночка Э.Г.
кандидат педагогических наук,
доцент Чекулаева Н.Я.

Ведущее учреждение: Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского

Защита состоится: «9» июля 2001 года
В 14 часов на заседании диссертационного совета Д 212.255.01
В Сочинском государственном университете туризма и курортного
дела по адресу:
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26-А, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке СГУТиКД.
Автореферат разослан «8» июня 2001 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук



Сайфутдинова Н.Ш.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА
КФУ



0000975575

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Формирование педагога нового типа требует отказа от группоцентрического типа сознания, ориентированного на твердо установленную систему представлений, от готовых рецептов «на все случаи жизни», разрушения устоявшихся профессиональных стереотипов, неадекватных изменяющимся социокультурным условиям, пересмотра жизненных позиций и ценностей. Изменение жизненных ценностей, личностных смыслов, необходимость которого сегодня особенно остро назрела, невозможно декретировать, стимулировать с помощью средств агитации и пропаганды. Данный процесс возможен только на основе самоанализа, самокоррекции.

Перед современной системой образования встает задача формирования нового типа сознания будущего учителя.

В связи с необходимостью решения такой задачи многие исследователи указывают на необходимость преодоления неадекватных представлений педагогов, препятствующих эффективному осуществлению их деятельности в современных условиях.

Негативные стереотипы педагогической деятельности выделяют Н.Ю.Посталюк, В.Т.Сластенин (автор указывает на необходимость «расшатывания» - переструктурирования негативных педагогических стереотипов), С.Е.Рафф, И.Брофи и Т.Гуд. Т.Ю.Могутина обосновывает возможность изучения педагогических стереотипов как барьеров непрерывного педагогического образования, которые сдерживают процесс перехода к новой парадигме и ограничивают творческую активность педагогов, приводит классификацию педагогических стереотипов, построенную на основе теории «идолов разума» Ф.Бэкона. Дж.Холт выделяет «три метафоры (ошибки) как источник школьных стереотипов».

Современную педагогическую мифологию рассматривают И.И.Логвинов, А.Гладкий. Группы педагогических мифов, характерных для определенных аспектов деятельности учителя, выделяют В.И.Андреев (комплекс мифов, которые связаны с реформами и инновациями в образовании), Т.Гордон («мифы идеального образа учителя»), О.С.Гребенюк (современная педагогическая мифология способностей), В.А.Рахматшаева (мифы, препятствующие эффективному общению с учениками) и другие. Предвззудки массового педагогического сознания исследует А.М.Сидоркин. Отрицательное влияние на эффективность педагогической деятельности иррациональных педагогических штампов, негативных социальных установок отмечают А.И.Выражемская, М.В.Зюзько и др.

Анализ профессиональных представлений студентов педагогических вузов показывает, что в массовом сознании будущего учителя также присутствуют неадекватные представления, зачастую препятствующие их профессиональному становлению.

В педагогической литературе имеет место обращение к проблеме формирования профессиональных представлений студентов. Большое количество работ посвящено формированию профессиональных убеждений будущего учителя (В.П.Грибанов, Е.А.Мажаева, Э.И.Монозон и др.), развитию их профессионально-ценностных ориентаций (Р.Р.Габдулхаков, Г.П.Михеева, Р.Р.Насретдинова, В.Д.Повзун и др.), формированию смысловой сферы личности (Н.Г.Зотова), становлению педагогического мировоззрения (Т.Я.Железнова). Но проблема формирования системы профессиональных представлений будущего учителя не рассматривается в аспекте преодоления неадекватных представлений студентов. В педагогической литературе не предлагается научно обоснованных и систематизированных способов преодоления таких представлений. Многими исследователями (А.Гладкий, И.И.Логвинов, А.М.Сидоркин и др.) высказывается предположение, что осознание неадекватных представлений – основной путь их преодоления.

Таким образом, в теории и практике профессиональной подготовки будущего учителя имеют место следующие противоречия:

- между наличием у студентов педагогического вуза неадекватных профессиональных представлений, препятствующих эффективному овладению профессиональной деятельностью, и отсутствием разработанной системы коррекции у них таких представлений;

- между необходимостью подготовки в педагогическом вузе самостоятельной в своих суждениях, способной корректировать свои представления и действия, критически мыслящей личности и преобладанием репродуктивной, ориентированной на усвоение и воспроизведение информации, деятельности студентов в вузе.

Указанные противоречия послужили исходным пунктом для формулирования проблемы, поставленной в настоящем исследовании: какова природа профессионально-педагогических заблуждений студентов, пути и средства их преодоления в системе высшего педагогического образования?

Объект исследования – процесс формирования профессионально-педагогических представлений будущих учителей.

Предмет исследования – процесс преодоления профессионально-педагогических заблуждений в процессе вузовской подготовки будущего учителя.

Цель исследования – разработка и экспериментальная апробация модели межпредметного процесса преодоления у студентов педагогического вуза профессионально-педагогических заблуждений.

Гипотеза исследования. Поскольку система профессионально-педагогических представлений студентов педагогического вуза играет решающую роль в их профессиональном становлении, то формирование адекватных, соответствующих смысловым и этическим нормам профессиональных представлений будет эффективным, если:

- процесс анализа и коррекции профессионально-педагогических представлений включает специально организованную работу по преодолению профессионально-педагогических заблуждений (ППЗ);
- процесс преодоления ППЗ осуществляется на междисциплинарной основе по тематическим линиям согласно доминирующим типам ППЗ;
- процесс преодоления ППЗ построен на основе принципа преемственности с учетом действия трех основных механизмов: механизма ориентации в системе профессионально-педагогических представлений, механизма формирования адекватных профессиональных психологических образов и механизма саморегуляции;

Задачи исследования:

1) на основе теоретического анализа проблемы выделить профессионально-педагогические заблуждения как объект педагогического управления: определить их сущностные признаки, функции в процессе становления будущего учителя, типологию и структуру;

2) в ходе констатирующего эксперимента провести анализ профессионально-педагогических представлений будущих учителей, выявить поле ППЗ и его доминанты, а также оценить практику коррекции профессиональных представлений студентов в педагогическом вузе;

3) построить теоретическую модель междисциплинарного процесса преодоления ППЗ применительно к системе вузовского образования;

4) разработать содержание процесса преодоления ППЗ для каждого из его этапов;

5) провести опытно-экспериментальную апробацию модельных построений процесса преодоления ППЗ в условиях педагогического вуза.

Методологическим основанием исследования являются философские теории познания, взаимосвязи объективного и субъективного, абсолютного и относительного в науке и практике; диалектический метод познания как основа научной педагогики; системный подход к исследованию образовательно-воспитательного

процесса; положения о социальной природе психической деятельности человека, творческой сущности личности. Основными в исследовании стали личностный и деятельностный подходы, согласно которым активность субъекта, его личностные смыслы, иерархия мотивов, интеллектуальные процессы и т.д. детерминированы целями и социальной ценностью осуществляемой деятельности.

Теоретической основой исследования выступают психолого-педагогические концепции профессионально-творческой деятельности учителя (В.И.Андреев, С.Г.Вершловский, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, А.Б.Орлов, Н.А.Половникова, В.А.Сластенин, Н.М.Таланчук); исследования педагогического взаимодействия (Ю.К.Бабанский, Д.В.Вилькеев, М.А.Данилов, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др.); теоретические положения педагогического проектирования (В.С.Безрукова, В.П.Беспалько, Е.С.Заир-Бек, И.И.Ильясов, Ю.С.Тюнников и др.); теория индивидуализации и личностно-ориентированного подхода к профессиональному образованию (В.П.Бедерханова, Е.В.Бондаревская, В.Е.Гурин, А.А.Кирсанов, В.В.Сериков и др.); идеи педагогической интеграции (В.С.Безрукова, А.П.Беляева, Ю.С.Тюнников, П.А.Юцявичене и др.).

Методика исследования носила комплексный характер. В соответствии с целями и задачами исследования использовались теоретические методы: теоретический анализ проблемы исследования, моделирование учебного процесса, обобщение результатов исследования; эмпирические методы: изучение массового и передового педагогического опыта, наблюдение, беседы, анкетирование, педагогическая экспертиза, психодиагностические методы, педагогический эксперимент, методы математической обработки полученных результатов.

Организация, база и этапы исследования. Исследование выполнялось в 1997-2001 гг. на базе педагогического института Сочинского государственного университета туризма и курортного дела и состояло из трех этапов:

На первом этапе (1997-1999 гг.) осуществлялось теоретическое осмысление проблемы исследования, изучение практического опыта. Данный этап включал изучение литературных источников по проблеме исследования, анализ возможностей проведения эксперимента.

На втором этапе (1999-2000 гг.) был проведен констатирующий педагогический эксперимент, смоделирован межпредметный педагогический процесс преодоления ППЗ студентов, разработана методика исследования, проведена пилотажная апробация диагностических средств формирующего эксперимента.

Третий этап (2000-2001 гг.) включал проведение формирующего эксперимента, обработку его результатов, оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- рассмотрен новый аспект профессионального становления и воспитания будущего учителя – процесс преодоления профессионально-педагогических заблуждений; ППЗ выделены как объект педагогического управления, определены их сущностные признаки, функции и структура, разработана типология;
- выявлены межпредметные связи дисциплин психолого-педагогической и общекультурной подготовки, педагогической практики и самообразования в процессе преодоления ППЗ;
- разработана интегративная модель процесса преодоления ППЗ, включающая целевые, содержательные, структурные, процедурные и организационно-управленческие характеристики и действующая на основе трех механизмов: механизма ориентации в системе профессиональных представлений, механизма формирования адекватных профессиональных психологических образов и механизма саморегуляции;
- в соответствии со спецификой процесса преодоления ППЗ разработаны и систематизированы средства и приемы их преодоления.

Теоретическая значимость исследования состоит в выделении и определении понятия «профессионально-педагогические заблуждения», в научном описании ППЗ как объекта педагогического управления, в разработке модели межпредметного процесса преодоления ППЗ.

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы авторского спецкурса «Коррекция педагогической деятельности» и его методического обеспечения; методики, диагностического инструментария и критериев для оценки готовности студентов к преодолению ППЗ; в обосновании системы дидактических средств преодоления ППЗ, в основу которой положена типология личностно-ориентированных и проблемно-конфликтных ситуаций и приемы преодоления ППЗ, сгруппированные по характеру их влияния на последние. Полученные в исследовании результаты применимы при разработке учебно-программной документации, методических пособий и дидактических материалов.

Личный вклад соискателя определяется разработкой основных положений исследования, общего замысла, методики эксперимента по исследуемой проблеме, разработкой экспериментальных материалов, руководством и непосредственным участием в экспериментальной работе.

Обоснованность и достоверность полученных научных результатов и сделанных на их основе выводов обеспечивается ориентацией автора на фундаментальные философские, психологические и педагогические теории, на современные методологические подходы к проблеме педагогического проектирования, использованием комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; позитивными психолого-педагогическими изменениями, полученными в ходе опытно-экспериментальной работы и применением методов математической статистики.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики педагогического института Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, на первой и второй Всероссийской молодежной научно-практической конференции «Проблемы, инновационные подходы и перспективы развития туристско-рекреационного комплекса России» (Сочи, 1999, 2000), на второй и третьей международных научно-практических конференциях «Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах» (Сочи, 1999, 2000), на первой Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы устойчивого развития туристско-рекреационного комплекса стран Черноморского бассейна» (Сочи, 2000, диплом лауреата 2 степени).

На защиту выносятся следующие положения:

1. В системе представлений будущего учителя присутствуют профессионально-педагогические заблуждения – *устойчивые, эмоционально окрашенные компоненты профессионального мышления учителя, в которых имеет место неадекватное отражение реальности или несоответствие принятым смысловым и этическим нормам, что негативно влияет на профессиональное становление и стратегию педагогических действий.* Необходим процесс преодоления ППЗ, которые выполняют в процессе становления будущего учителя определенные функции: мировоззренчески-деформирующую, смыслообразующую, проектно-регулятивную, профессионально-идентифицирующую, эго-защитную.

2. Общая логика и особенности процесса преодоления ППЗ определяются источниками их возникновения; уровнем педагогической рефлексии при их усвоении; видами мышления, в которых проявляются ППЗ; направленностью вектора отношений, лежащего в основе ППЗ; эмоциональной окраской; степенью влияния на профессиональное становление будущего учителя; степенью

коррекции; функциями и позициями учителя. Перечисленные факторы выступают в качестве оснований для типологии ППЗ.

3. Модель межпредметного процесса преодоления ППЗ строится на основе взаимосвязанного действия механизма ориентации в системе профессиональных представлений, механизма формирования адекватных профессиональных психологических образов и механизма саморегуляции и на основе преемственности этапов процесса: аналитико-диагностического, ориентировочно-информационного, установочного, практического, проектировочного и рефлексивно-диагностического.

4. Система педагогического обеспечения процесса преодоления ППЗ включает приемы, систематизированные по характеру их влияния на ППЗ, которые соотносятся с их типологией.

Структура диссертации состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложений, включающих диагностический инструментарий и программу авторского спецкурса.

Во введении рассматриваются актуальность темы, научный аппарат исследования и основные положения, выносимые на защиту.

В *главе 1* – «Профессионально-педагогические заблуждения студентов как педагогическая проблема» - предпринят теоретический анализ проблемы заблуждения, данный феномен рассматривается во взаимосвязи с понятиями «миф, мифологическое мышление», «ошибка», «негативные стереотипы, установки», дается определение профессионально-педагогического заблуждения, выявляется сходство и отличие со сходными понятиями – ППЗ-включениями. Определяются сущностные признаки ППЗ, структура, функции в процессе профессионального становления будущего учителя, факторы и источники возникновения, типология ППЗ.

В *главе 2* – «Проектирование процесса преодоления ППЗ» – дано содержательное описание целостной модели процесса преодоления ППЗ в условиях интегративного взаимодействия дисциплин психолого-педагогического и общекультурного цикла, раскрыты подходы к ее разработке и реализации, анализируются результаты формирующего эксперимента.

В *заключении* формулируются основные выводы исследования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Избрав предметом исследования процесс преодоления профессионально-педагогических заблуждений студентов, мы обратились к теоретическому анализу проблемы неадекватного познания и в том числе заблуждения, в ходе которого были раскрыты подходы к проблеме истины и заблуждения в философии, рассмотрены существующие определения понятия «заблуждение»,

выявлены основные сущностные признаки данной категории, определено соотношение понятий «заблуждение» и «ошибка», «предрассудок», «стереотип», «установка», «миф», «мифологема»; исследованы подходы к проблеме мифологизации сознания, к обоснованию природы, функций мифа, соотношения научного и мифологического сознания; раскрыто отношение исследователей к проблеме демифологизации сознания и преодоления заблуждений в познании и предлагаемые в этой связи средства и способы; рассмотрены педагогические мифы, предрассудки, ошибки, негативные стереотипы и установки, иррациональные штампы, другие ошибочные представления и предлагаемые способы их преодоления.

В ходе теоретического анализа проблемы было выявлено, что вопрос о соотношении истины и заблуждения подробно рассматривался в философии. Проблемой заблуждения занимались такие исследователи, как А.Е.Арзанов, А.П.Архипов, В.В.Белослюдова, А.В.Емельянова, П.С.Заботин, В.Г.Захаров, А.А.Кенжахметов, С.А.Минасян, А.П.Михайлов, А.Г.Никитин, А.П.Окладников, Ф.А.Селиванов, К.Д.Скрипник, Л.А.Сумятина, А.Б.Тазаян и др. Были выявлены структура, сущностные признаки заблуждения, особенности их проявления в процессе познания, факторы и источники их возникновения, способы их преодоления, выполнена их классификация. Существовали различные подходы к проблеме заблуждения: формально-логический, содержательный, психологический, биологический, лингвистический и др. Отмечалась и позитивная роль заблуждения как «момента развивающейся истины» (Гегель), как объекта, выполняющего компенсаторную, стимулирующую и прогностическую функции (А.П. Михайлов), требующего «содержательного анализа его смыслов» (Л.А.Касавин)

В ходе анализа проблемы было установлено сходство понятий «миф» и «заблуждение». Общими сущностными признаками данных категорий являются: наличие эмоционального элемента; действие в качестве моделей-образцов поведения; обеспечение цельности восприятия и переживания, представления и действия, образа и идеи; задание нормы понимания и смысловой интерпретации окружающего мира; осознание данных категорий как абсолютно истинных.

Анализ приводимых в научной литературе способов преодоления заблуждений и мифов позволил выделить те из них, которые можно использовать для преодоления ППЗ студентов: распознавание заблуждений; развитие ясности, отчетливости и логичности мышления; освобождение от случайных, разрозненных ощущений, берущих начало в воображении; воздействие воспитательных функций общества; преодоление категоричности мышления; избегание поспешных суждений и выводов; проверка знания опытом;

"сознательный анализ субъектом познания факторов, обуславливающих заблуждения и активная деятельность по созданию условий, благоприятствующих их преодолению» (П.С.Заботин); столкновение с практикой; рефлексивное размышление; словесное описание мифологии; игровые отношения; театрализация; ирония, юмор.

Теоретический анализ проблемы позволил рассмотреть данный феномен как объект педагогического управления. Были выделены сущностные признаки ППЗ: *неадекватность отражения реальности, образность, устойчивость, эмоциональная окрашенность, интегративность, преобразовательный характер.*

На основе структуры заблуждения, выявленной Р.Мюнье, процесса возникновения заблуждения с позиций теории информации, раскрытого Ф.А.Селивановым, и структуры мифа, установленной А.М.Лобком, процесс образования ППЗ был представлен в виде цепочки «норма (правильное представление) – искажение нормы (противоречие между нормой и ППЗ не осознается) – ППЗ – интеллектуальные подпорки (необходимость и возможность рационального обоснования ППЗ) – обоснование абсолютной истинности ППЗ (жесткое логическое отсечение всего, что противоречит истине ППЗ) – ППЗ-включения (негативные педагогические мифы, стереотипы, установки, предрассудки и др.).

Искажение нормы, вслед за Ф.А.Селивановым, можно представить как взаимодействие при восприятии педагогической действительности шума и системы, неустойчивой к нему. В качестве шумов можно рассматривать факторы и источники возникновения заблуждений. Выполненный анализ литературы (Ф.Бэкон, Дж.Локк, Ф.А.Селиванов, П.С.Заботин и др.) и педагогической практики позволил выделить две большие группы факторов возникновения ППЗ: *внутренние (психологические) и внешние (социальные).* Внутренние факторы можно классифицировать на четыре группы: когнитивные (присущие в большей или меньшей степени всем людям стереотипы мышления), лингвистические (обусловленные взаимодействием языка и мышления), установочные (определенные психологические состояния, качества или установки личности, препятствующие восприятию правильных представлений), факторы дефицита или избытка дополнительной информации. Внешние факторы можно разделить на факторы социокультурной ограниченности, воспитательные факторы и факторы воздействия ложных доводов.

В процессе профессионального становления будущего учителя ППЗ выполняют определенные функции, такие как: *мировоззренчески- деформирующая* (формируют профессионально-

мировоззренческие установки, отторгающие информацию, противоречащую ППЗ), *смыслообразующая* (определяют систему профессиональных и личностных смыслов), *проектно-регулятивная* (задают модели-образцы поведения и мышления, влияют на стратегию и особенности профессионального становления будущего учителя), *профессионально-идентифицирующая* (выступают как средство соединения представления с поступком, мышления с действием, способствуют профессиональной самоидентификации в координатах ППЗ), *эгозащитная* (поддерживают внутреннюю устойчивость личности, обеспечивают психологическую защиту). Так как ключевым моментом ППЗ является несоответствие принятой норме, то данные функции (за исключением в отдельных случаях эгозащитной) играют негативную роль в процессе профессионального становления будущего учителя и необходим процесс преодоления ППЗ.

Для успешного проведения работы, направленной на коррекцию ППЗ, необходима разработка типологии последних. В диссертации выполнена классификация ППЗ по следующим основаниям: по факторам возникновения (обусловленные внешними и внутренними факторами); по уровню педагогической рефлексии при усвоении ППЗ (рациональные и иррациональные); по видам мышления, в которых проявляются ППЗ (характерные для словесно-логического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления); по направленности вектора отношений (ППЗ в отношении к обучению в вузе, к профессии учителя, к ученикам, к школе и др.); по эмоциональной окраске (позитивно, негативно и амбивалентно окрашенные); по степени влияния на профессиональное становление будущего учителя (мировоззренчески-определяющие и ситуативно-определяющие); по степени коррекции (легко и трудно поддающиеся коррекции); по функциям деятельности учителя, при выполнении которых присутствуют определенные ППЗ. Классификация ППЗ позволяет применять к ним систематизированные способы преодоления, учитывающие особенности определенного типа.

В ходе констатирующего эксперимента проведен анализ ППЗ студентов. Одной из его задач ставилось выявление узловых (доминирующих) ППЗ. Для ее решения использовались следующие методы: анкетирование, выявление вербального поля студенческого контингента, семантический дифференциал Ч.Осгуда, задания с парами утверждений (ППЗ и правильное представление). Полученные результаты дают возможность сделать вывод о том, что основные виды ППЗ связаны с коммуникативно-стимулирующей и прогностической функциями деятельности учителя. В частности, с такими фрагментами, как корректировка поведения учеников,

конфликты с учениками, общение с учениками. Общение с учениками студенты представляют как формальное (52% придерживается ППЗ «Учитель должен скрывать свои настоящие чувства от школьников»), недооценивается роль юмора в нем. По поводу конфликтов с учениками преобладают два ППЗ: «Конфликты с учениками недопустимы» и «Конфликты с учениками неизбежны и ничем разумным для учителя не кончаются». Многие ППЗ связаны с образом учителя, который представляется как авторитарный. Большой тип заблуждений касается отношения к профессии учителя. Она воспринимается как сплошная нервотрепка, вечное мученичество с детьми. Студенты не видят возможности реализовать себя в данной профессии, а также представляют ее как однообразную, рутинную, будничную. Восприятие учеников определяется отсутствием веры в них, в наличие у них тяги к знаниям (38% придерживается ППЗ «Учить надо только тех, кто хочет учиться»).

При анализе заполнения студентами семантического дифференциала Ч.Осгуда нас интересовал вопрос профилей ППЗ – сочетаний определенных характеристик, позволяющих констатировать наличие стойкого педагогического заблуждения. Были выявлены наиболее часто встречающиеся у студентов профили. Например, профиль ППЗ «Абсолютное отсутствие конфликтов – признак хорошей работы учителя»: обобщенный образ учителя и педагогического процесса – бесконфликтный, обобщенный образ конфликтов с учениками – недопустимы.

В ходе анализа ППЗ студентов было выявлено, что они являются стойкими образованиями в профессиональном сознании будущего учителя.

Нами анализировалась также практика преодоления неадекватных педагогических представлений студентов. Было установлено, что преподаватели вуза используют ограниченное количество приемов преодоления ППЗ (в частности, сравнение представлений традиционной и личностно-ориентированной педагогики, обращение внимания на неадекватность некоторых представлений). При этом приемы не используются систематически, что говорит о необходимости разработки целостного процесса преодоления ППЗ.

При моделировании данного процесса использовались следующие компоненты: целевой, структурный, содержательный организационно-управленческий, процедурный (Ю.С.Тюнников). В диссертации показано, что модель процесса преодоления ППЗ основана на взаимосвязанном действии трех основных механизмов: механизма ориентации в системе профессионально-педагогических представлений, механизма формирования адекватных

профессиональных психологических образов и механизма саморегуляции.

Целевой компонент представляет собой дерево целей, в котором основная цель – формирование готовности студентов к преодолению ППЗ, цели второго уровня – направленность механизмов моделируемого процесса и цели третьего уровня – цели этапов процесса.

Содержательный компонент состоит из шести этапов процесса, связанных отношениями преемственности: аналитико-диагностический, ориентировочно-информационный, установочный, практический, проектировочный и рефлексивно-диагностический этапы.

Структурный компонент представлен цепочкой *иерархия целей - механизмы процесса – этапы процесса*.

Организационно-управленческий компонент включает возможности интеграции предметов общекультурной и психолого-педагогической подготовки и педагогической практики.

Процедурный компонент определен по этапам процесса преодоления ППЗ. Дидактические средства практического этапа включают личностно-ориентированные и проблемно-конфликтные ситуации, направленные на преодоление ППЗ, диалог, а также систему приемов преодоления ППЗ, разработанных с использованием методов нейро-лингвистического программирования и рационально-эмотивной терапии А.Эллиса и систематизированных по характеру их влияния на ППЗ. В работе выделены и описаны четыре группы таких приемов: *приемы децентрации*, имеющие целью изменить направленность ППЗ (приемы «другой результат», «иерархия ценностей», «нахождение уникальных смыслов» и др.); *приемы переструктурирования*, имеющие целью изменить структуру ППЗ и существующие в нем взаимосвязи (приемы «разделение», «объединение», «переопределение», «аналогия», «выведение в другой вид мышления» и др.); *аналитические приемы*, используемые с целью поставить под сомнение абсолютную истинность ППЗ (приемы «самодискуссия», «научный анализ», «уточнение рабочих определений» и др.); *приемы введения дополнительного содержания*, цель которых – представление дополнительной информации, опровергающей содержание ППЗ (прием «противоположный пример» и др.) и *приемы драматизации*, используемые с целью обеспечить самоидентификацию в координатах правильных представлений (приемы «идентификация студента в роли преподавателя вуза», «игровая форма юмористического самовосприятия» и др.).

Определенный интерес представляет прием «метафоры-контропоры». Это могут быть афоризмы, правильные представления в

краткой юмористической форме, содержание ППЗ, расшифрованное под другим ракурсом или в карикатурном виде, парадоксы. Краткая форма метафор-контропор способствует быстрому восстановлению их в памяти студента при столкновении с ППЗ.

В качестве критериев сформированности готовности студентов к преодолению ППЗ нами были избраны:

- *критерий информированности* – знание психологических источников и механизмов возникновения ППЗ, их структуры и функций, осознание отрицательного влияния ППЗ на профессиональное становление и деятельность учителя, умение дифференцировать ППЗ и ППЗ-включения, знание способов обнаружения и преодоления ППЗ;

- *критерий процессуальности* – умение обнаружить ППЗ, определить степень его отрицательного влияния на профессиональное становление и деятельность учителя, умение скорректировать ППЗ;

- *критерий мотивированности* – познавательный интерес к проблеме, связанной с преодолением ППЗ, потребность в анализе профессиональных представлений и в выявлении несоответствий норме, потребность в преодолении ППЗ;

- *критерий результативности* – отсутствие односторонности, абсолютизации определенных фактов, догматизма в профессиональных представлениях, объективность в оценке профессиональной информации, соответствие профессиональных представлений принятой норме.

В ходе проведения формирующего эксперимента был осуществлен экспертный отбор ППЗ и выделение доминант по степени отрицательного влияния на профессиональное становление и деятельность учителя. По степени сформированности готовности к преодолению ППЗ студенты, участвующие в эксперименте, были разделены на три уровня готовности: высокий, средний и низкий. Для определения уровня готовности использовались следующие диагностические средства: семантический дифференциал Ч.Осгуда для оценки по критерию результативности, анкета для оценки по критерию мотивированности, задание с педагогическими ситуациями для оценки по критериям информированности, процессуальности, результативности. Результаты нулевого и итогового среза в экспериментальных группах позволяют сделать вывод об эффективности модельных построений. С помощью критерия Пирсона определена достоверность различий в распределении студентов по уровням готовности между нулевым и итоговым срезом. Эмпирические значения критерия Пирсона для экспериментальных групп составили 49,83 (задание с педагогическими ситуациями); 22,43 (анкета); 89,79 (семантический дифференциал). Причем наибольшее

повышение уровня готовности отмечено по критериям информированности и процессуальности, по критериям мотивированности и результативности повышение меньше (мотивация была на высоком уровне и в нулевом, и в итоговом срезе).

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие *выводы*:

1.В системе профессиональных представлений будущего учителя в качестве устойчивого образования и объекта педагогического управления можно выделить профессионально-педагогические заблуждения – *устойчивые, эмоционально окрашенные компоненты профессионального мышления учителя, в которых имеет место неадекватное отражение реальности или несоответствие принятым смысловым и этическим нормам, что негативно влияет профессиональное становление и стратегию педагогических действий.*

2.ППЗ оказывают существенное влияние на процесс профессионального становления будущего учителя в силу выполнения ими следующих функций: мировоззренчески-деформирующей, смыслообразующей, проектно-регулятивной, профессионально-идентифицирующей, эгозащитной. Обозначенные функции зачастую препятствуют профессиональному становлению студентов. Поэтому в системе профессиональной подготовки будущего учителя необходима специально организованная работа по преодолению ППЗ.

3.Необходимость построения и осуществления такой работы обусловлена, с одной стороны, современными социокультурными условиями (актуальностью воспитания специалистов, самостоятельных в своих суждениях, критически оценивающих поток разнонаправленной информации, способных корректировать свои представления и действия в соответствии с изменяющимися нормами), а с другой – его влиянием на общую культуру, систему жизненных представлений студентов.

4.В силу того, что норма является динамичным образованием, изменяющимся в соответствии с социокультурными условиями, процесс преодоления ППЗ не должен быть ориентирован на усвоение будущим учителем «единственно правильных истин». Он должен быть направлен на осознание студентами необходимости критически относиться к своим профессионально-педагогическим представлениям и корректировать их в соответствии с изменяющимися условиями, умения выбрать наиболее адекватное существующей ситуации представление и доказать его правильность в данных условиях.

5.Процесс преодоления ППЗ необходимо осуществлять междисциплинарно, организуя взаимодействие отдельных учебных

предметов по тематическим линиям согласно доминирующим типам ППЗ. Модель целостного процесса преодоления ППЗ включает следующие компоненты: целевой, структурный, содержательный, организационно-управленческий, процедурный (выделены Ю.С.Тюнниковым).

6.Содержание процесса преодоления ППЗ должно быть соотнесено с типологией ППЗ, учитывать факторы их возникновения. Для осуществления процесса преодоления ППЗ принципиальное значение имеет система приемов, классифицированная по характеру их влияния на ППЗ: группы приемов децентрации, переструктурирования, драматизации и аналитических приемов, а также использование личностно-ориентированных и проблемно-конфликтных ситуаций.

7.Модель процесса преодоления ППЗ, предложенная в данной работе, показала свою эффективность в процессе экспериментальной апробации, о чем свидетельствуют статистические данные сравнительных показателей экспериментальной и контрольной групп.

Перспективы дальнейшей работы по теме исследования заключаются в выявлении взаимосвязи ППЗ учителя со стратегиями педагогических действий и моделями поведения учащихся в учебном процессе; определении поля ППЗ в различные периоды работы учителя в школе; определении динамики изменения ППЗ студентов во время обучения в вузе.

Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:

1. Преодоление профессионально-педагогических заблуждений студентов в период прохождения педагогической практики // Педагогическая практика студентов в свете современных психолого-педагогических требований. – Сочи, РИЦ СГУТиКД, 2001 - 0,5 п.л

2. Преодоление профессионально-педагогических заблуждений в процессе послевузовского образования учителя //Образование взрослых: проблемы развития в регионе: Сб. науч. ст. - Вып.1. – Краснодар, 2001. – с.53-62. (в соавт.). – 0,5 п. л.

3. Развитие критичности мышления студентов как способ преодоления профессионально-педагогических заблуждений // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Мат. 3-й Междунар. науч.-метод. конф.-Сочи, РИЦ СГУТиКД, 2000. - 0,2 п.л.

4. Преодоление педагогических заблуждений студентов в контексте технологии самопроектирования профессионального развития //Там же. - (В соавт.) – 0,2 п.л.

5. Программа и методограмма спецкурса «Коррекция педагогической деятельности» – Сочи, 2001. – 1 п.л.

Лицензия ЛР № 022330 от 30.03.1999 г.
Сдано в печать с готового оригинал-макета 06.06.2001 г.
Подписано в печать 06.06.2001 г.
Формат 60х90/16
Бумага офсетная
Гарнитура шрифта Таймс
Печать офсетная
Усл. печ. л. I.
Тираж 100 экз.

РИЦ СГУТиКД
354000 г.Сочи, ул. Советская, 26-а

00